

ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E DESVENTURAS

José Lenivaldo Pereira da Costa*

lenivaldocost@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Foi pensando enquanto professor de Geografia, que busca através do seu conhecer pedagógico, ampliar sua interação com o ensino e a aprendizagem, que decidimos realizar esta pesquisa, com o intuito de analisar o ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos: quais os desafios e as desventuras de alunos e professores do ensino fundamental na cidade de Guarabira-PB, sonhando com uma educação cada vez melhor para os excluídos e, assim, contribuir tanto na minha quanto na formação daqueles que buscam apoio para futuras reflexões sobre o tema.

O referido estudo encontra-se dividido em etapas

Inicialmente é colocado para o leitor o Ensino de Geografia: desafios e desventuras, onde mostramos um quadro do caminho histórico disciplinar através das décadas, assim como o que diz respeito à legislação educacional vigente no país.

Num segundo momento, abordamos 'A Educação de Jovens e Adultos: história e legislação', procurando expor retrospectivamente marcos históricos, diretrizes, fundamentos e funções desta educação no Brasil.

Em seguida, mostramos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho monográfico e a análise de dados dos questionários aplicados a professores e alunos nas escolas.

Por último, as considerações, trazendo os resultados da pesquisa e nossas conclusões a respeito do tema.

* Professor de Geografia da rede estadual de ensino do estado da Paraíba e Pós-Graduando em Educação de Jovens e Adultos pela UFPB.

Ensino de geografia: desafios e desventuras

A Geografia pode ser encontrada já num primeiro momento nos discursos do Estado Exército e mesmo como parte dos currículos escolares. A fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e a inclusão da Geografia como disciplina, foi parte importante de sua trajetória. O professor Delgado de carvalho teve grande importância para garantir à Geografia um espaço no campo do saber escolar.

Num segundo momento, a Geografia marcou o ensino pela criação do curso superior paralelamente à fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e do Departamento de Geografia em 1934. Nessa ocasião, professores oriundos da França, como Pierre Monbeig, Defontaines, com forte influência da escola de Vidal de La Blache, colaboraram com esta tradição no Brasil.

Essa Geografia era marcada pelo positivismo que sustentava metodologicamente quase todas as chamadas ciências humanas que se consolidaram nessa época nas faculdades brasileiras. Com forte tendências de estudos regionais, os estudos geográficos pautavam-se pela busca de explicações objetivas e quantitativas da realidade, fundamentos da escola francesa de então.

O lugar e a região eram sempre vistos como dimensões objetivas resultantes das interações entre o homem e a natureza. Atualmente, a categoria de lugar, assim como as de paisagem estão sendo recuperadas pela nova Geografia, em uma nova dimensão. O lugar deixou de ser simplesmente o espaço em que ocorrem interações entre o homem e a natureza para incorporar as representações simbólicas que constroem juntamente com a materialidade dos lugares, e com as quais também interagem.

Para La Blache os conceitos de lugar, paisagem e região, como territorialidades, se sobrepunham. A ligação dos homens com os lugares ao longo da História produzia um instrumental técnico e cultural que acabava dando a esses lugares a sua identidade, criando padrões de comportamento herdados e transmitidos a outras gerações.

A tendência Lablachiana da geografia e as correntes que dela se desdobraram mais tarde, a partir dos anos 60, passaram a ser chamadas de Geografia tradicional. Apesar de valorizar o papel do homem como sujeito histórico, propunha-se, na análise da organização do espaço como lugar e território, estudar as relações entre o homem e a natureza muito mais como processos de adaptações, lembrando a idéia de uma física social. Estudavam-se as populações e os homens como coisas objetivas, nas quais a

sociedade e o espaço emergiam das ações humanas desprovidas de quaisquer intencionalidade ou ideologias.

No ensino, essa Geografia se traduziu (e muitas vezes ainda se traduz) pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada dos sentimentos dos homens pelo espaço. Os procedimentos didáticos adotados promoviam principalmente a descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens como dimensão observável do território e do lugar. Os alunos eram orientados a descrever, relacionar os fatos naturais e sociais. Fazer analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses. Explicá-las sim, porém evitando qualquer forma de compreensão ou subjetividade que confundisse o observador com o objeto de análise. Pretendia-se ensinar uma Geografia neutra. Essa perspectiva marcou também a produção dos livros didáticos até meados da década de 70 e muitos ainda apresentam em seu corpo idéias, interpretações ou até mesmo expectativas de aprendizagem defendidas pela Geografia Tradicional.

Durante mais de uma década, a Geografia, embutida nos estudos sociais, realizou seu papel ufanista, idealizado pelo grande estrategista e geógrafo a serviço do regime militar Golbery do Couto e Silva.

No início da década de 1970, a reforma universitária veio preconizar a formação de quadros pra atender aos objetivos da política planejada pelo o estado. Exemplo marcante foi a Unesp/Rio Claro, especificamente o Departamento de Geografia que, sintonizado no canal da repressão militar, refletia no seu quadro de professores e de suas aulas a ideologia subliminar dominante. Durante os quatro anos de duração da graduação em Geografia os alunos tinham uma formação explícita e profunda em Geografia física e as grandes questões de ordem sociopolítico-econômicas passaram a anos-luz de distância das salas de aulas.

Seguiu-se a década de 70, um período caracterizado por uma forte influência da perspectiva de análise reprodutivista, que defendia a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico como estratégia de torná-la funcional ao sistema capitalista. Época em que a política educacional volta-se para a segurança e o desenvolvimento, apoiando-se em duas leis: a 5.540/68, promulgada sob o signo da estratégia política do "autoritarismo desmobilizador", e a Lei 5.692/71, divulgada em meio à euforia do governo Médici e do "milagre brasileiro". "Através delas cumpria-se um duplo objetivo: a formação acadêmica e a formação profissional". (MOÍTA, 2002)

Em 1978, a AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) promove em Fortaleza o 4º Encontro Nacional de Geógrafo, momento este em que explode a crítica ao positivismo e à geografia chamada "tradicional". As discussões deste Encontro Nacional explicitaram uma tendência que já vinha sendo trabalhada por um grupo de geógrafos, entre os quais destacamos Manoel Correia de Andrade e Milton Santos.

Tal era a lacuna que alguns setores da universidade haviam deixado nos professores de geografia que a primeira reação destes recaía na questão: o que fazer com a geografia física? Que matéria era esta, a colocada na proposta curricular, que não contemplava mais o aspecto físico-natural como ponto de partida?

"O que ocorria na verdade era que o professor não tinha uma visão de totalidade, visão social de mundo, e a preocupação eram ensinar tudo e não o todo. O saber geográfico era tão limitado e fragmentado que se conseguia perceber e trabalhar o global. O argumento freqüentemente usado para despistar a mudança era de que didaticamente os conteúdos estavam bem organizados, divididos (nos livros didáticos), portanto, mais fáceis de ensinar e mais fáceis de aprender (...memorizar aquela seqüência interminável de nomes, lugares, países...). (PCNs, 1996, p. 81)

O positivismo e o tecnicismo estavam tão profundamente arraigados na postura do professor de geografia, que discussões homéricas acirraram os ânimos nas escolas e nos históricos encontros da Cerp. Foi um primeiro momento de embate, melhor dizendo, medição inconsciente de forças entre o positivismo e a dialética.

Segundo Mascarin, "uma época caracterizada por um abismo profundo existente entre a produção do conhecimento na universidade e o conhecimento geográfico em uso no ensino fundamental e médio". (1996, p.68)

Sob influência das teorias marxistas, surge uma tendência crítica à Geografia Tradicional, cujo centro de preocupações passa a ser relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção e apropriação dos lugares e territórios. Ou seja, os geógrafos procuram estudar a sociedade mediante as relações de trabalho e da apropriação humana da natureza para produzir e distribuir os bens necessários às condições materiais que a garantem. Criticou-se a Geografia Tradicional, que naturalizava a ação do Estado e das classes sociais dominantes, propondo uma Geografia das denúncias e lutas sociais. Em um processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros, difunde-se a Geografia Marxista.

Essa nova perspectiva considerava que não bastava explicar o mundo, era preciso transformá-los. Assim, a Geografia ganhou conteúdos políticos que passaram a ser significativos na formação do cidadão. As transformações teóricas e metodológicas dessa Geografia tiveram grande influência na produção científica das últimas décadas. Para o ensino, essa perspectiva trouxe uma nova forma de interpretar as categorias de espaço território e paisagem e influenciou, a partir dos anos 80, uma série de propostas curriculares voltadas para o segmento de quinta a oitava séries. Essas propostas, no entanto, foram centradas basicamente em questões referentes a explicação econômica e a relações de trabalho que se mostravam, pelo discurso que usavam, inadequadas para os alunos distantes de tal complexidade nessa etapa da escolaridade.

Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia dos últimos tempos foi o surgimento da abordagem que consideram as dimensões subjetivas e, portanto, singulares dos homens em sociedade, rompendo, assim, tanto com o positivismo como com o marxismo ortodoxo. Buscam-se explicações mais plurais, que promovam a intercessão da Geografia com outros campos do saber, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências Políticas, por exemplo. Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e territórios. Enfim, buscar explicar para compreender.

A Geografia no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais

A geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele.

Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com outros lugares, distantes no tempo e no espaço e perceber as relações do passado com o presente.

A geografia é uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformação. Neste sentido, assume grande relevância dentro do contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua meta de buscar um ensino para a conquista da cidadania brasileira. As temáticas com as quais a Geografia trabalha na atualidade encontram-se permeadas por essa preocupação. É possível encontrar uma bibliografia sobre várias questões que entrelaçam os temas de estudo da Geografia com as questões sociais apontadas como prioritárias nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

É importante dizer, também, que a Geografia abrange as preocupações fundamentais apresentadas nos temas transversais, identificando-se, portanto, com aquele corpo de conhecimentos considerados como questões emergenciais para a conquista da cidadania.

De acordo com os PCNs, é imprescindível o convívio do professor com o aluno em sala de aula, no momento em que pretender desenvolver um, pensamento crítico da realidade por meio da Geografia. É fundamental que a vivência do aluno seja valorizada e que ele possa perceber que a Geografia faz parte do seu cotidiano, trazendo para o interior da sala, de aula, com ajuda do professor, a sua experiência.

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (Freire, 2000, p. 37)

É fundamental, assim, que o professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos dos estudos geográficos.

Para os professores coloca-se ainda a questão do nível de abrangência espacial como o qual devem abordar o estudo de um tema, se é da escola local para a global e vice-versa.

Recomenda-se não trabalhar hierarquicamente do nível local ao mundial, o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois não são muitos e variados lugares com os quais os alunos têm contato, sobretudo, sobre os quais são capazes de pensar.

O estudo do meio, o trabalho com imagens e a representação dos lugares próximos e distantes por meio dos quais os alunos poderão construir é reconstruir, de maneira cada vez mais ampla e estruturada, as imagens e as percepções que têm da

paisagem local e agora também da global, conscientizando-se de seus vínculos afetivos e de identidade como o lugar em que vivem.

Outro aspecto essencial é que os conteúdos propostos pelos PCNs, assumam o peso e a responsabilidade de trabalhar os meios pelos quais os alunos do ensino fundamental recebam a informação e a formação. Pois o estudo da Geografia proporciona aos alunos a possibilidade de compreenderem sua própria posição no conjunto de interações entre sociedade e natureza. Há também uma posição muito clara em prol da democratização da escola, do convívio escolar e das propostas de conteúdos que se combinam com abordagem mentais e atitudinais.

Os PCNs trazem explícitos objetivos e dão diretrizes para conteúdos a serem trabalhados.

Objetivos da área

Espera-se que, ao longo dos oito anos do ensino fundamental, os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia, que lhes permita ser capaz de:

- Conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem;
- Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos;
- Conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território;
- Compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;
- Compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos;
- Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar; e,
- Orientá-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem.

Os eixos temáticos não representam um programa de curso e tampouco uma proposta curricular a ser seguida de forma dogmática. Eles representam subsídios teóricos que devem ser entendidos como ponto de partida, e não de chegada, para o professor trabalhar os conteúdos da geografia no ensino fundamental.

Temas relacionados com a Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde, Orientação Sexuais, Meio Ambientes, que fazem parte do universo desse cotidiano, poderão ser incluídos nas preocupações do professor de geografia e dos demais professores das outras áreas de conhecimento.

Diante dessas considerações, a opção foi organizar os conteúdos em eixos temáticos, temas e itens a partir de problemáticas amplas da geografia. Para cada tema sugerem-se alguns itens que não esgotam possibilidades, pois não é intenção propor conteúdos fechados. Cabe ao professor selecionar e criar outros, de acordo com o seu programa de curso, sua realidade local, possibilidades de trabalho, enfim, elencar conteúdos pertinentes à sua região.

São propostos os seguintes eixos temáticos:

- A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo;
- O estudo da natureza e sua importância para o homem;
- O campo e a cidade como formações socioespaciais;
- A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo;
- A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes;
- Um só mundo e muitos cenários geográficos; e,
- Modernização, modo de vida e problemática ambiental.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTORIA E LEGISLAÇÃO

A educação de jovens e adultos no Brasil: Breve retrospectiva

A área de educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um importante campo de atuação, em face do significativo contingente da população que não teve acesso à escolaridade em idade própria, e procura, através de classes de ensino supletivo, ou outras formas alternativas, dar continuidade à sua educação.

Paradoxalmente, a EJA ainda apresenta uma grande carência de atendimento, no sistema educacional brasileira.

"As ações que representam a implantação da educação de Adultos no Brasil, remontam ao período colonial, quando os jesuítas procuravam, através da catequese infantil, atingir também seus pais. Pode-se assinalar ainda que neste período são criadas as classes de ensino profissional, para ensinar as artes e ofícios de ferraria, marcenaria e tecelagem". (Paiva, 1972, p. 52)

Esta vinculação estreita entre a educação elementar comum e a educação de Adultos, vai estar presente em toda a história da educação de Adultos, no Brasil.

Com a penetração das idéias liberais assumidas pelas elites coloniais dominantes, registradas pelos historiadores já desde os fins do século XVIII, durante os movimentos sociais da independência e perpassando a primeira face do império, a noção de educação para todos apresentava-se como fundamental à construção da carência interna a um sistema da idéias que pregava a universalização dos "direitos universais".

Entretanto, estrutura predominante agrária da sociedade brasileira, ainda dependente de uma mão-de-obra centrada no trabalho escravo, implicando numa reduzida motivação às ações que poderiam conduzir a uma universalização das ofertas educacionais, que se circunscriviam num conjunto de medidas dispersas e pouco representativas.

Segundo SESC-Proposta Pedagógica (2000), apenas após a Segunda Guerra Mundial é possível identificar uma ação mais efetiva no campo da educação de Adultos, através da promoção pelo Ministério da educação e saúde, em 1974, da campanha de educação de Adultos que tinha por objetivo levar a "educação de base" ou "educação fundamental" a todos os brasileiros iletrados, nas cidades e nas áreas rurais. Apesar do seu sucesso inicial, a campanha começa a perder sua força já nos anos 50, em face das críticas que suscita, em função dos métodos adotados. Embora produzidos para adultos eles se baseavam nos materiais produzidos para crianças, inadequadas às necessidades da clientela e provocando o desestímulo nos alunos, comprometendo o aprendizado.

Segundo Vargas (1984), vale ainda ressaltar que, "na década de 70, um conjunto de medidas vai referendar as novas idéias que ocupam o cenário educacional representadas pelo ideário da educação Permanente, que terá influência da nova

legislação da educação, mais especificamente a lei 5692/71 e pelo parecer 699 do conselho Federais de Educação, que lhe especifica".

Nos artigos de 24 a 28, que integram o capítulo IV da lei 5692 / 71, dispõem-se às finalidades, abrangência e formas de operacionalização, e no artigo 32, do capítulo V, aborda-se a necessidade da formação de professores para esta modalidade de ensino, demonstrando a preocupação com a sua especificidade e a necessidade de qualificação dos profissionais que nela atuavam.

De acordo com Haddad (1992), "esta é a primeira vez na história das legislações de educação, no Brasil, em que aparece um artigo exclusivamente dedicado ao ensino supletivo"

No que tange à educação de adolescentes e adultos, a lei nº 5692/71 trouxe efetivos avanços para a expansão do ensino supletivo, que foi concebido, dentro de uma visão sistemática, compreendendo quatro funções, se inter-relacionavam a juntamente com o ensino regular compunham o sistema nacional de educação.

A instituição do ensino supletivo do Fundamental constitui-se em importante complemento do processo de democratização das oportunidades educacionais. Muitos foram os projetos desenvolvidos, em nível federal e estadual, inclusive com a implantação de novas tecnologias que serviram para mediar a educação através da utilização de TV, Radio, Modulo instrucionais, etc.

No período 50/60, várias iniciativas públicas e privadas tentaram ampliar as ações educativas voltadas para o atendimento de jovens e adultos. Dentre essas ações podemos citar o Programa Nacional de Alfabetização, proposto pelo MEC, em 1963, que pretendia utilizar o Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos.

Apesar do cuidado com que se procurava cercar a transmissão das técnicas de leitura e escrita, mediante o uso de recursos audiovisuais e pormenorizada programação das atividades, os aspectos realmente inovadores do método apareciam:

1) no relacionamento entre transmissão instrumental e a ação educativa possível durante o processo; 2) no relacionamento entre o conteúdo cultural do processo e as condições sociais, políticas e econômicas da vida do analfabeto. (Beiseguel, 1979, 53-54)

Com o método de Paulo Freire, os alfabetizados partem de algumas poucas palavras que lhes servem para gerar seu universo cabular. Antes, porém conscientizam o poder criador dessas palavras: são elas que geram o seu mundo. São significações que

se constituem em comportamentos seus; portanto, significações do mundo, mas sua também. Assim, ao visualizarem a palavra escrita, em sua ambígua autonomia, já estão conscientes da dignidade de que ela é portadora – a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra.

"A alfabetização, portanto é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora". (Freire, 1983, p.14-15)

Em decorrência da reorientação política que ocorre no País, em 1964, o programa deixa de ser implantado, o que impediu avaliação, numa escola mais ampla, de seus limites e possibilidades, já que até então só se conheciam os efeitos da proposta político-pedagógica freireana, circunscritos ao experimento realizado no Centro de Cultura Dona Olegarinha, em Recife.

Deixada a lacuna em nível nacional, só na paisagem para a década de 70 é que vai-se buscar uma nova proposta para enfrentar os altos índices de analfabetismo, na forma de uma " Campanha" renovada, chamada de Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL.

O MOBRAL organizou-se, a partir de 1970, em ação paralela ao ensino supletivo, mais especificamente ao Departamento de Ensino Supletivo do MEC, com imensa força política e financeira (recursos provenientes do imposto de renda de empresas), instalando-se em todos os municípios do Brasil, por meio de Comissões Municipais, constituídas através de negociações entre prefeito e sociedade civil local. O Movimento, tendo começado suas atividades com o compromisso de dedicar-se à alfabetização de adultos, tornou-se uma superestrutura, no final da década de 70, ampliando o seu campo de atuação às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. As metas iniciais previstas ficaram longe de serem atingidas.

Segundo Cunha, "o MOBRAL foi substituído e, 1985 pela Fundação EDUCAR com uma proposta bem mais flexível e retomando as idéias de educadores como Paulo Freire, na construção de suas diretrizes de ação. Entretanto, a Fundação não resistiu ao processo de esvaziamento das políticas públicas para jovens e adultos no âmbito do governo federal, nos anos 80". (1993)

Entretanto, todas essas iniciativas não foram suficientes para dar conta da problemática educacional do país, que em função da baixa oferta de escolaridade e dos altos índices de evasão e repetência do ensino regular vieram a confirmar a necessidade de ações permanentes no campo da educação de jovens e adultos.

A consciência dessa necessidade fez com que ao longo dos anos 80, no transcorrer das discussões da constituinte, ficasse estabelecida a obrigatoriedade de ofertas educacionais destinados a atender os jovens e obrigatoriedade de ofertas educacionais destinados a atender os jovens e os adultos que não tiveram acesso à escola ou dela se afastaram por vários motivos. Por um lado pelas condições socioeconômicas que conduziram estes jovens a se inserir cedo no mercado de trabalho, obrigando-o a abandonar a escola para poder complementar a renda familiar. Por outro lado, pela própria inabilidade da escola em proporcionar um ensino de qualidade e motivador às crianças das classes populares, que desestimulados, repetem e repetindo varias vezes, desistem, aumentando assim, o contingente de futuros candidatos aos cursos destinados a jovens e adultos.

A década de 90 e a Nova LDB

A constituição de 1988 ratificou o dever do estado em proporcionar escolaridade básica, independentemente da idade, elevando, assim, a educação de jovens e Adultos ao mesmo patamar da educação de crianças de 07 a 14 anos, garantindo a sua obrigatoriedade e gratuidade.

Entretanto, observa-se que, embora no artigo 60 das disposições gerais e transitórias, a constituição tenha determinado que o governo Federal e toda a sociedade civil se encarregariam de agregar esforços para erradicar o analfabetismo no país, em 10 anos, na pratica isto não significou uma ação efetiva.

Sancionada em 20 de dezembro de 1996, a lei nº 9394 estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional - LDB e reservou a seção V, artigos 37 e 38, para a educação de jovens a adultos, onde estão explicitadas as responsabilidades do poder público para com essa parcela da população, viabilizando e estimulando o acesso e a permanência do trabalhador na escola, pois os sistemas de ensino asseguram gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidade educacionais apropriados. (Haddad, 1998)

Um dos aspectos mais importantes da lei 9394/96 e que a distingue da lei 5692/71 refere-se à distinção entre a educação de jovens e adultos (Capítulo II- Seção V- art. 37 e 38), destinado àquele que não tiveram acesso aos estudos no ensino fundamental e médio e a educação profissional (Capítulo III, art.39 e 42), voltando para o aprimoramento e qualificação daquele vinculados à vida produtiva.

Um outro aspecto importante, estabelecida pela Nova lei, refere-se à redução da idade mínima do acesso aos exames supletivos:

I - Maiores de 15 anos: no nível de conclusão do ensino fundamental, (anteriormente o limite era de 18 anos); e,

II - Maiores de 18 anos: no nível de conclusão do ensino médio (anteriormente o limite era de 21 anos).

Esta diminuição da idade de conclusão, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, vem trazendo sérios problemas de ordem psicossocial nas turmas que contêm cada vez mais adolescentes, gerando a necessidade de se procurar alternativas que levam em consideração as características desses alunos.

Fundamentos e Funções da Educação de Jovens e Adultos

A focalização das políticas públicas no ensino fundamental obrigatório conveniente à relação apropriada idade/ano ampliou o espectro de crianças presentes no ensino fundamental obrigatório. Hoje, é notável a expansão desta etapa do ensino e há um quantitativo de vagas cada vez mais crescente a fim de fazer jus ao princípio da obrigatoriedade face às crianças em idade escolar. Entretanto, as condições sociais adversas presentes, as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos. A média nacional de permanência na escola, para a etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, estendendo a duração do ensino fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o ensino médio. Expressão desta realidade é a repetência, a reprovação e a evasão escolar mantendo e aprofundando a distorção idade/ano e retardando a chegada a um acerto definitivo no fluxo escolar. Embora abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental,

o quadro sócio-educacional continua a produzir excluídos dos ensinos fundamental e médio, produzindo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa.

Ao mesmo tempo, não se pode negar que, nos últimos anos, os sistemas de ensino desenvolveram esforços no afã de propiciar um atendimento mais aberto a adolescentes e jovens tanto no que se refere ao acesso à escolaridade obrigatória quanto em iniciativas de caráter preventivo a fim de diminuir a distorção idade/ano. Como exemplos destes esforços, temos os ciclos de formação e as classes de aceleração.

Além disso, o Brasil exhibe um número enorme de pessoas que são analfabetas. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta, no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional. Apesar do recuo anual, apesar de marcantes diferenças regionais e setoriais, a existência de pessoas que não sabem ler ou escrever por falta de condições de acesso ao processo de escolarização deve ser motivo de autocrítica de modo constante e severo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito analisar o ensino de Geografia, seus desafios e desventuras na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental na cidade de Guarabira-PB.

Para tal foram feitos levantamentos bibliográficos, além de uma pesquisa de campo com aplicações de questionários a professores e alunos das Instituições de ensino, sobre os quais, terminada a análise dos dados nos mereceu tecer algumas considerações:

1- No que diz respeito à idade os alunos, são jovens, onde 63,3% estão na faixa etária entre 16 a 25 anos e 36,7% tem mais de 25 anos, isto deixa transparecer a procura de pessoas cada vez mais jovens a esse seguimento de ensino.

2- No que se refere à repetência observamos que 78,5% deles não são repetentes abandonaram os estudos por vários motivos entre eles: - "tiveram que trabalhar, viajaram, falta de tempo, entre outros".

3- Referente à importância do ensino, 95% dos alunos afirmam que a Geografia tem importância relevante no seu aprendizado como pessoas integradas com o meio em que se relacionam.

4- Os alunos consideram as aulas boas 38,3% dos entrevistados optam por essa alternativa e só 15% afirmam achar as aulas desinteressantes os 46,7% restante, foi dividido entre ótimas, atuais e práticas.

5- A respeito dos recursos didáticos utilizados pelos professores, os alunos citam mapas, apostilas, livro didático, textos e vídeos.

6- No que se refere às dificuldades, 45% dos alunos afirmam ser o tempo para estudar sua maior dificuldade, como também textos complexos, de difícil compreensão.

7- Os conteúdos são considerados, pelos alunos, atuais, e que tem a ver com sua realidade, contrastando com os professores que afirmam ser sua maior dificuldade, a adaptação dos conteúdos.

8- Os dados revelam que os alunos têm boa ou ótima relação com os professores, bem como os educadores com os educandos.

9- Apesar de os professores afirmarem que aplicam 100% das novas abordagens para o ensino da Geografia, 15% dos alunos declaram serem as aulas desinteressantes e cansativas.

Este estudo não tem o propósito de encerrar a discussão a respeito do tema, mas levantar reflexões:

A) parece haver uma contradição no que afirma professores e alunos a respeito dos conteúdos.

B) Será que a formação de educadores, senão a acadêmica, mas, para atuar com jovens e adultos é adequada?

C) Se os professores afirmam utilizar as novas abordagens para o ensino de Geografia, os alunos em contrapartida reclamam dos textos complexos de difícil compreensão.

Gostaria de concluir meu trabalho com uma frase daquele que sonhou em acabar com o analfabetismo no Brasil. E que por conta de sua ousadia foi preso e deportado em 1964.

Diz Paulo Freire, "O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade seu pensamento. Sua aula é assim, um desafio e não 'Cantiga de ninar'. Seus alunos cansam, não de escrever. Cansam porque acompanham as idas e vindas do seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas". (2000, p. 96)

REFERÊNCIAS

BEISEGEL.C.R. "Cultura do povo e Educação Popular" In Valle, E. e Queiroz, J.(orgs). *A cultura do povo*. São Paulo: Cortez e Moraes / EDUC,1979.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: Geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL/CNE/CEB. Resolução n.2 de 07/04/98. Institui diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. Distrito Federal: MEC,1998.

BRASIL. Lei 9396/96. Brasília. Distrito Federal: Senado Federal, 1996.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1996.

DE VARGAS, S. M. *A Atuação do departamento de ensino supletivo do MEC no período 1973-79*. Dissertação de mestrado, PUC/RJ, Rio de Janeiro, 1984.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, S. O. *Ensino supletivo no Brasil: O estado da arte*. Brasília: INEP/REDC, 1987.

MASCARIN, S. R. "Refletindo sobre o ensino de geografia neste final de século". In cadernos 39, ensino de Geografia, 1ª ed. São Paulo: CEDES, dez, 1996.

MEC/SEF/ Ação Educativa EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: Ensino fundamental – proposta curricular – 1º Segmento. São Paulo/Brasília: MEC, 1998.

MOÍTA, Filomena S. C. "Caminhos e (Des)caminhos do Ensino de Geografia". In. XIII Encontro Nacional de Geógrafos, João Pessoa-PB, 2002.

OLIVEIRA, A. U. *Trajatória e Compromissos da Geografia Brasileira*. São Paulo: Contexto,1989.

OLIVEIRA, A. U. (org). *Para Onde Vai o Ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto,1989.

PAIVA, V. *Educação popular e Educação de Adultos: Contribuição à História da Educação Brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1972.

SESC. Serviço Social do Comércio: Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro, 1999.

VESENTINI, J. W. *O ensino de Geografia em Questão e Outros Temas*. São Paulo: Terra Livre, nº.2, 1987.

Perspectivas *em Educação*